Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 9470404
Centre d'intérêt : 120

Association des cadres scolaires du Québec.

Se donner les moyens pour faire avancer l'école : avis soumis dans le cadre de la consultation de la Ministre de l'éducation, Madame Lucienne Robillard, sur l'enseignement primaire et secondaire québécois / par l'Association des cadres scolaires du Québec ; décembre 1993. -- Sainte-Foy : L'Association, [1993].
37 f. ; 28 cm. -- (Dossier / Association des cadres scolaires du Québec ; 93.03)

La couv. porte en outre: Notre expertise au service de la réussite scolaire.

Descripteur(s): Réforme scolaire * Politique gouvernementale * Rôle de la commission scolaire * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Dans cet avis, l'Association manifeste sa conviction qu'il faut se donner les moyens de faire avancer l'école. Dans le premier chapitre, elle rend compte de manière globale de ses réactions au projet gouvernemental. Dans le deuxième, elle réagit à chacune des sections de l'énoncé d'orientation du MEQ et dans le troisième elle aborde le rôle des commissions scolaires et de leurs services éducatifs dans la mise en oeuvre des orientations et propositions soumises.

Type de document :

HEN 1959

NOTRE
EXPERTISE
AU SERVICE
DE LA
RÉUSSITE SCOLAIRE

ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES
DU QUÉBEC

1195, de Lavigerie, bureau 170, Sainte-Foy (Québec) G1V 4N3. Téléphone : (418) 654-0014. Télécopieur : (418) 654-1719

94-70 414

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

M-22

DOSSIER 93-03 - DÉCEMBRE 1993

SE DONNER LES MOYENS POUR FAIRE AVANCER L'ÉCOLE

AVIS SOUMIS DANS LE CADRE DE LA CONSULTATION
DE LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION
MADAME LUCIENNE ROBILLARD
SUR
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE QUÉBÉCOIS
PAR
L'ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 1

1 D'entrée de jeu 2

2 Plus précisément 5

1e section : LA DIRECTION 5

2e section : LE POINT DE DÉPART 8

3e section : DES PAS À FAIRE 10

4e section : DES PISTES À EXPLORER 27

3 Et finalement 33

L'Association des cadres scolaires du Québec est heureuse de participer à la consultation de la Ministre de l'Éducation sur les orientations, propositions et questions portant sur l'enseignement primaire et secondaire québécois. "Faire avancer l'école" invite l'ensemble des partenaires du monde scolaire à franchir une nouvelle étape vers l'objectif de la réussite du plus grand nombre de jeunes.

L'Association et l'ensemble de ses membres réaffirment aujourd'hui leur volonté et leur engagement à participer à cette tâche "urgente et belle" de faire avancer l'école.

C'est dans cet esprit que nous nous exprimons dans cet avis parce que nous sommes convaincus qu'il faut **SE DONNER LES MOYENS DE FAIRE AVANCER L'ÉCOLE.**

Le premier chapitre de notre avis rend compte de manière globale de nos réactions au document soumis. Le deuxième chapitre réagit à chacune des sections de l'énoncé d'orientation et, enfin, le troisième chapitre aborde le rôle des commissions scolaires et de leurs services éducatifs dans la mise en oeuvre des orientations et propositions soumises.

1 *D'ENTRÉE DE JEU...*

D'entrée de jeu, nous tenons à signaler que le document soumis par la Ministre nous a laissés sur notre appétit. Non pas que nous nous opposions à l'ensemble des avancés qu'il contient mais surtout pour ce qu'il ne contient pas. Le projet soumis ne constitue pas, à notre avis, une approche intégrée; il aborde la question fondamentale de la réussite éducative à la pièce. De ce point de vue, il est décevant et insuffisant.

Nous aurions aimé que **"Faire avancer l'école"** soit l'occasion pour la société québécoise de réfléchir et de revoir l'ensemble des aspects de l'école primaire et secondaire. Bien sûr, le temps accordé au milieu pour réagir aurait été, dans un tel contexte, insuffisant. Compte tenu du court laps de temps dont nous avons disposé, nous ne sommes pas en mesure de vous faire part de nos conclusions sur l'ensemble de ces aspects qui, à notre avis, auraient mérité l'attention de **"Faire avancer l'école"**. Permettez-nous d'en esquisser à grands traits les contours.

Dans un premier temps, nous considérons que le document aurait gagné à ce que les **"profils de sortie"** soient définis au préalable. L'absence de définition des profils de sortie limite et conditionne la possibilité de réagir complètement et précisément à certaines orientations ou propositions soumises. Cette absence, que certains traduiront peut-être par **"mettre la charrue devant les boeufs"**, ne nous empêche pas de nous exprimer sur un certain nombre de choses à faire mais rend l'exercice incomplet. Il faudra donc y revenir lorsque ce préalable relatif sera complété; nous tenons à exprimer notre disponibilité à la fois pour participer à la définition des profils de sortie et pour, ensuite, compléter l'exercice entrepris aujourd'hui.

L'absence de préoccupations exprimées pour les élèves pour lesquels la réussite scolaire ne se définit pas par l'obtention du Diplôme d'études secondaires nous laisse perplexes. Nous sommes conscients que le document est marqué par le **"souci particulier de la qualité de la réussite"**. Nous croyons cependant que la responsabilité de l'école est de se donner

les moyens pour assurer à tous et toutes la poursuite de la réussite jusqu'à l'extrême limite de leur potentiel. Pour une minorité, cette limite est en-deçà du D.E.S. ou du D.E.P.. Pour ceux-là aussi il faut **"faire avancer l'école"**. En ce sens, dans la partie qui suit, nous proposons quelques modifications ou ajouts.

L'absence relative des commissions scolaires et de leurs services éducatifs qui constituent des acteurs essentiels aux changements souhaités nous inquiète. Tout au long des huit propositions, des nombreuses orientations qui en découlent et des 22 actions, il n'est question des commissions scolaires qu'à quatre ou cinq reprises. Le rôle que sont appelées à jouer les commissions scolaires et leurs équipes des services éducatifs dans la mise en oeuvre de la plupart des orientations soumises nous apparait majeur et déterminant. Nous aborderons cet aspect plus précisément dans la troisième partie de notre avis.

De la même façon, les services complémentaires ne sont considérés d'aucune manière parmi les éléments garantissant la réussite éducative ; ils nous apparaissent cependant un atout à prendre en compte.

L'ensemble des questions traitées n'est pas sans avoir des impacts sur les services éducatifs aux adultes et aucun lien n'est fait en ce sens.

Il y a plus que les enseignants et enseignantes, les directions d'école et les personnels des commissions scolaires qui sont interpellés par les nouveaux défis qui confrontent l'école. Les partenaires que sont au premier chef les parents, mais également les intervenants des réseaux sociaux qui gravitent autour de l'école, devraient trouver leur place dans un projet qui vise à faire avancer l'école. Ce n'est pas le cas dans l'approche proposée.

Enfin, le préscolaire et le primaire nous semblent être les parents pauvres des préoccupations exprimées ; même si le niveau de satisfaction populaire est plus élevé dans ce cas, il nous semble qu'ils devraient faire l'objet de réflexions à ce moment-ci.

Pour ce qui est des pièces présentes, nous appuyons la plupart des propositions soumises tout en proposant un certain nombre d'ajustements, de modifications et d'ajouts qui sont présentés dans le deuxième chapitre qui suit.

2 *PLUS PRÉCISÉMENT...*

Dans ce deuxième chapitre nous réagissons aux propositions et actions soumises.

1e section : *LA DIRECTION*

Conduire à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires 80 % des jeunes de moins de 20 ans, en 1996-1997.

1. Les écoles primaires et secondaires doivent favoriser l'acquisition par les élèves de compétences générales élevées incluant, d'abord et avant tout, la maîtrise des langages de base : langue maternelle, langue seconde et mathématiques, ainsi qu'une vaste culture.

2. Les éducateurs et les éducatrices de première ligne doivent retrouver une plus grande maîtrise des aspects fondamentaux de la vie scolaire que sont les contenus et les méthodes d'enseignement, ainsi que l'évaluation de la performance de leurs élèves.

3. Le système éducatif doit devenir plus souple et offrir aux commissions scolaires et aux écoles la liberté d'action nécessaire pour s'adapter à des réalités diverses et en constante évolution.

4. L'État doit mettre l'accent sur les objectifs à poursuivre et l'évaluation des résultats de l'ensemble du système éducatif ; il doit rendre compte à la population.

Nous ne sommes pas en désaccord avec la direction fondamentale qui consiste à conduire 80% des jeunes de moins de 20 ans à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Cependant, tel qu'exprimée elle nous insatisfait. Elle nous semble évacuer la minorité des élèves pour qui l'obtention d'un diplôme d'études secondaires se situe au-delà de leur potentiel. Nous considérons, et nous sommes convaincus, que cette opinion est largement partagée, que la responsabilité de l'école publique consiste à permettre à **TOUS LES ÉLÈVES** de poursuivre leur démarche d'apprentissage jusqu'à l'extrême limite de leur capacité. C'est pourquoi nous suggérons que la direction fondamentale vise 100% de réussite éducative et qu'elle consiste à conduire 100% des jeunes de moins de 20 ans à la limite de leur capacité d'apprentissage dont au moins 80% à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

On peut lire dans le document que le diplôme doit être honoré, c'est-à-dire reconnu et respecté par les employeurs éventuels ou par les autorités des collèges. Nous avons ressenti un certain malaise avec l'économie générale du texte et ce, dès ce point de départ. L'ordre secondaire et sa mission de formation générale nous semble trop présentés en fonction de l'ordre collégial. La mission fondamentale de l'ordre secondaire est d'assurer à tous et toutes une formation générale de base leur garantissant une insertion adéquate dans la société québécoise. Le diplôme doit être pertinent à cette mission fondamentale. Pour certains élèves s'ajoute l'objectif d'acquérir une formation professionnelle assurant leur insertion dans le monde du travail; pour d'autres s'ajoute l'objectif d'acquérir les éléments de formation identifiés comme nécessaires pour accéder aux études collégiales. C'est pourquoi nous croyons que le diplôme "honorable" doit être reconnu et respecté par la société québécoise et en plus, selon le cas, par les employeurs éventuels ou par le autorités des collèges.

Nous sommes d'accord avec le fait que l'école doit "favoriser l'acquisition de compétences générales élevées". Cette orientation stratégique pose d'emblée toute la question du "profil de sortie" qui n'est abordée qu'à la proposition trois du document, sans pour autant faire l'objet d'une définition à cette étape.

Pour ce qui est des langages de base nous considérons qu'il n'est pas souhaitable d'introduire l'expression **"d'abord et avant tout"** ; elle détermine une notion de hiérarchie ou de préalable qui n'a pas sa place. Doit-on se concentrer sur les langages de base et, s'il reste du temps, faire place à "la vaste culture"? L'un n'est-il pas aussi important que l'autre ; l'un ne se développe-t-il pas avec l'aide de l'autre?

Il est vrai que **"les éducateurs et les éducatrices de première ligne doivent retrouver une plus grande maîtrise des aspects fondamentaux de la vie scolaire"** et qu'il faut leur assurer la possibilité d'assumer pleinement leur responsabilité professionnelle auprès de leurs élèves. Nous nous permettons de mettre ici en lumière la nécessité de garantir à "ces artisans de première ligne" tout le support, le soutien et la coordination qui leur sont essentiels : nous pensons ici au rôle essentiel de la commission scolaire et de son équipe-services éducatifs. Nous reviendrons sur cet aspect dans le troisième chapitre.

"Le système éducatif doit devenir plus souple et offrir aux commissions scolaires la liberté d'action nécessaire pour s'adapter (...) L'État doit mettre l'accent sur les objectifs et l'évaluation des résultats". Nous sommes d'accord avec l'approche de décentralisation exprimée dès le point de départ. Une telle approche, qui ne tente pas de tout contrôler a priori mais qui fixe les objectifs, signifie les attentes, accorde les ressources en conséquence et contrôle a posteriori par une évaluation des résultats, nous convient. Pour réussir, elle devra cependant se réaliser dans le respect des responsabilités de chacun, celles incombant au Ministère et aux écoles mais aussi celles qui reviennent aux commissions scolaires.

2e section : *LE POINT DE DÉPART*

"L'école est embarrassée". L'expression est très vraie.

Nous sommes d'accord avec les problèmes de fond tels qu'ils sont formulés. Cependant nous serions tentés d'identifier UN problème de fond, soit le premier : la difficulté que rencontre l'école à assurer aux jeunes l'acquisition des connaissances de base, entendu dans le sens de la formation générale de base. Les trois autres problèmes identifiés nous apparaissent être plus les causes du précédent. Si l'école améliore sa capacité de susciter l'intérêt des jeunes, si les visées de la formation (les profils de sortie) se précisent et réussissent à donner un sens à l'ensemble proposé à l'élève, si la gestion pédagogique de l'école se libère de carcans inutiles laissant place aux acteurs principaux, peut-être aurons-nous fait de grands pas vers la résolution du premier problème.

Par ailleurs, nous n'avons pas trouvé tout au long du document suffisamment de préoccupations portant sur la qualité de la relation entre l'enseignant et son élève ; nonobstant les rôles de titulaire ou de tuteur évoqués. Une bonne relation maître-élève nous semble être la première condition à remplir pour susciter l'intérêt de l'élève et garantir la réussite éducative. On aura beau changer les structures, modifier les programmes, décentraliser, élaguer, recentrer, la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève demeurera au coeur de la réussite du projet éducatif de l'école québécoise.

De plus, il nous semble important de rappeler qu'il ne faut pas oublier que l'école ne vit pas en vase clos, qu'elle s'inscrit dans un contexte social. Elle ne peut, seule, agir sur tous les facteurs qui interviennent sur le problème de fond soulevé, soit la difficulté à faire acquérir aux jeunes les connaissances de base. L'expérience quotidienne du milieu scolaire et de nombreuses études indiquent que plusieurs facteurs sociaux viennent souvent réduire l'efficacité des interventions du milieu éducatif. Sans

vouloir être exhaustif, mentionnons les situations de pauvreté tant économique que culturelle, les situations de violence dont sont témoins ou victimes plusieurs enfants de nos écoles, les nouvelles situations familiales, la situation du chômage, la crise des valeurs à tous les points de vue. Voilà autant d'éléments du contexte social qui interviennent dans l'action éducative de l'école. L'école ne peut les ignorer. Elle ne peut tout faire seule. La réussite éducative ne sera atteinte qu'à la condition que ces situations sociales soient prises en compte et que les partenaires sociaux de l'école l'aide à y faire face.

Est-il nécessaire de rappeler le premier article du régime pédagogique qui insiste sur le développement intégral de l'élève? C'est, à notre avis, le climat de l'école qui assurera non seulement une relation d'apprentissage efficace mais également une relation éducative réussie. Ce climat passe par la qualité de la relationmaître-élève, l'accès à des services complémentaires pertinents et la prise en compte du contexte social dans lequel l'école intervient.

3e section *DES PAS À FAIRE*

1e proposition	Renforcer l'enseignement du français, langue maternelle, en mettant davantage l'accent sur le français écrit et sur les structures de la langue.
A.1	Donner, au moment de l'évaluation, plus de poids à la langue écrite et plus de responsabilité aux enseignants et enseignantes.
A.2	Faire passer une épreuve ministérielle d'écriture à la fin de la troisième année du secondaire.
A.3	Mettre à la disposition des enseignantes et des enseignants une épreuve diagnostic d'écriture, applicable au début de la cinquième année du primaire et de la quatrième année du secondaire.

Nous tenons avant tout à affirmer que l'apprentissage d'une langue doit se concevoir dans un contexte intégrant l'oral et l'écrit. Nous rappelons que le français écrit désigne aussi bien la lecture que l'écriture. Ceci étant précisé, nous nous interrogeons sur la pertinence de mettre davantage l'accent sur le français écrit car il nous semble occuper déjà une part significative.

Nous sommes d'accord avec l'orientation qui veut que les jeunes soient mis en contact avec des oeuvres d'auteurs connus ; cependant nous portons à l'attention de la Ministre que c'est déjà généralement le cas. Nous

émettons des réserves concernant l'orientation six de la page quinze. En effet, elle nous semble contradictoire avec l'orientation précédente qui vise à **"laisser aux spécialistes de l'enseignement une réelle marge de manoeuvre pour adopter l'approche pédagogique qui convient le mieux à leurs élèves"**. De plus, même si nous ne nous opposons pas à la gymnastique grammaticale évoquée, il nous semble important de rappeler que l'apprentissage réalisé dans un contexte intégré est plus aisément motivant et signifiant. L'approche communicative (à ne pas confondre avec la communication orale) qui permet de réaliser les apprentissages dans un contexte intégré et signifiant a toujours toute sa valeur. Le document qui semble réduire celle-ci à une approche **"occasionnelle ou circonstancielle"** est injustifié et inacceptable.

Nous doutons de l'action visant à donner un poids de 60% à la production écrite. Une telle action ne nous semble pas la meilleure voie pour améliorer le niveau de réussite, le degré de maîtrise des compétences ; elle semble plus viser à ne pas faire réussir ceux et celles qui éprouvent des difficultés en écriture. Il est certain qu'il faut garantir la maîtrise de cette habileté au moment de la sanction, mais si nous voulons améliorer la situation à cet égard, il serait préférable de nous concentrer sur les stratégies et non seulement sur l'évaluation.

Par ailleurs, nous demandons le maintien de l'épreuve unique ministérielle pour le volet lecture. La compétence en lecture est des plus importantes pour assurer une insertion professionnelle et sociale adéquate. À la limite, il est plus facile pour quelqu'un de vivre dans notre société et même d'y travailler sans maîtriser l'écriture qu'il l'est s'il ne maîtrise pas la lecture. De plus, l'évaluation des habiletés fondamentales que sont le jugement et le sens critique passe en outre par l'évaluation de la compétence en lecture. Compétence fondamentale par excellence, la lecture doit continuer à faire l'objet d'une épreuve ministérielle unique.

Nous sommes d'accord avec l'action visant à faire passer une épreuve ministérielle d'écriture à la fin de la troisième année du secondaire. Cependant nous y ajoutons la lecture en plus de l'écriture pour les même raisons que précédemment. Nous appuyons l'action qui vise à rendre disponibles des épreuves diagnostiques en écriture en y ajoutant, par concordance avec notre position exprimée plus haut, qu'un tel outil diagnostique devrait également être mis en place pour la lecture au début de la quatrième année du secondaire.

De plus. nous identifions deux autres actions pour supporter cette première proposition.

Compte tenu du rôle déterminant que joue la bibliothèque dans le milieu scolaire pour fournir les outils nécessaires à l'atteinte des objectifs que nous nous fixons au regard de l'apprentissage de la langue maternelle, nous proposons l'action suivante :

> Que le ministère s'assure que les commissions scolaires aient les ressources nécessaires pour développer l'achat de volumes de bibliothèque.

Enfin, nous considérons qu'il est essentiel que la préoccupation de la maîtrise de la langue maternelle soit portée par l'ensemble des enseignantes et enseignants au coeur de leur discipline propre. Cette préoccupation, sans être intégrée systématiquement à l'évaluation, doit s'exprimer de façon constante dans tous les champs disciplinaires. Nous proposons d'ajouter l'action suivante :

> La compétence dans la langue maternelle fait partie des compétences que chaque discipline du programme d'études doit prendre en compte et viser à développer.

2e proposition Renforcer l'apprentissage de la langue seconde.

A.4 Garantir un temps minimal pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire.

A.5 Promouvoir la formule de l'enseignement intensif au primaire.

A.6 Tirer parti de la possibilité d'organiser des classes d'immersion en langue anglaise et des échanges interlinguistiques.

A.7 Accroître la compétence des professeurs d'anglais, langue seconde.

A.8 Reconnaître au moment de la sanction des études deux niveaux de performance dans la langue seconde.

L'apprentissage de l'anglais, langue seconde, est essentiel pour garantir une insertion sociale et professionnelle efficace. Nous sommes d'accord avec l'orientation qui préconise la mise en place de deux voies : le programme de base ou régulier et le programme avancé ou enrichi pour ceux et celles qui progressent plus rapidement. Nous considérons que cette ouverture s'appliquera au gré des besoins perçus par les milieux et n'aura pas de caractère prescriptif. Nous émettons cependant une sourdine sur la distinction oral/écrit comme facteur distinguant le programme de base et le programme avancé ; ce serait une erreur que de concevoir l'apprentissage d'une langue dans un contexte de cloisonnement de l'oral, de la lecture et de l'écriture.

Nous sommes par contre en désaccord avec le fait de garantir un temps minimal pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire. Nous considérons qu'il n'y a pas lieu de reconnaître un statut particulier à cette discipline. Dans l'esprit de l'article 41 du régime pédagogique nous devons maintenir un temps indicatif et demeurer axés vers l'atteinte des objectifs et la maîtrise des compétences. Nous préférons l'approche centrée sur les résultats, c'est-à-dire la maîtrise des compétences. Ceci permet d'ailleurs de tenir compte des disparités qui existent d'un milieu à l'autre. S'il y a un problème à certains endroits, il est préférable de responsabiliser les milieux que de prescrire : c'est d'ailleurs un des fils conducteurs du document. Résumons notre pensée par l'expression **"pas nécessairement le temps mais le temps si nécessaire"**.

Nous appuyons le fait de promouvoir la formule de l'enseignement intensif au primaire. Il y a lieu également de favoriser dans ce contexte les expériences d'échanges interlinguistiques et interculturels entre les écoles et les commissions scolaires.

Nous ne sommes pas d'accord pour favoriser le développement des classes d'immersion en langue anglaise.

Au-delà des qualités intrinsèques que peut porter l'immersion comme méthode pédagogique dans l'apprentissage d'une langue, il faut la situer dans son contexte sociolinguistique et sociopolitique. L'immersion française au secteur anglophone se comprend très bien puisqu'elle permet à l'élève de vivre une expérience qui le rapproche du cadre sociologique du Québec dans lequel il est appelé à vivre. L'inverse ne nous semble pas vrai.

Cibler une telle action risque de favoriser de multiples demandes, en particulier dans les milieux à forte proportion de population allophone. Dans ces milieux le premier moteur de la demande ne sera pas l'efficacité appréhendée de la méthode d'enseignement mais le contournement partiel des lois linguistiques québécoises.

Il nous semble évident que **"l'approbation des parents"** se transformera en une forte pression dans certains milieux ; faire assumer aux autorités locales la **"responsabilité de juger de la pertinence de les organiser"** dans le contexte sociolinguistique et sociopolitique du Québec ne nous apparaît pas du tout souhaitable.

Mais plus fondamentalement encore, nous ne connaissons pas l'impact réel de tels programmes d'immersion dans le contexte sociolinguistique du Québec. Avant de promouvoir une telle approche, il nous semble que nous devrions mieux connaître ses impacts. Ceux-ci sont évaluables à moyen terme dans le cadre d'une étude longitudinale. Nous proposons de remplacer cette action par quelques projets précis dans un cadre expérimental qui permettra d'en mesurer l'impact en fonction de l'apprentissage de l'anglais, en fonction des apprentissages dans les autres disciplines, en fonction de la maîtrise de la langue maternelle et en fonction des effets sur le choix linguistique pour la poursuite du curriculum au cégep.

Enfin, nous sommes d'accord pour accroître la compétence des professeurs d'anglais, langue seconde. Il ne suffit pas de bien maîtriser une langue pour l'enseigner, il faut aussi maîtriser la didactique des langues. Nous rappelons ici les recommandations que notre association exprimait en juin 1992 dans un avis sur la situation de l'enseignement de l'anglais, langue seconde :

- « que les spécialistes fassent preuve d'une excellente formation en didactique de l'anglais, langue seconde et qu'ils démontrent une maîtrise de la langue orale et écrite sanctionnée par l'université » ;

- « que soient mises sur pied, pour les spécialistes déjà en poste et dont la compétence n'atteint pas ces exigences, des sessions intensives de perfectionnement axées sur l'approche communicative, la compétence en didactique, la gestion de classe et les interventions auprès de la clientèle d'élèves handicapés, en difficulté d'adaptation et d'apprentissage »

3e proposition	Accentuer, tout au long du primaire et du secon-daire, la visée d'une formation générale de bon niveau.
A.9	Mettre au point un «profil de sortie» réaliste et fonctionnel, indiquant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être caractéristiques d'un élève à la fin du primaire et du secondaire.
	et
2e question	La détermination des contenus prioritaires et le rééquilibrage de la grille-matières.

Nous traitons simultanément la troisième proposition et la deuxième question de la section **"Des pistes à explorer"** parce que nous les considérons intimement liées. Nous sommes d'emblée d'accord avec la proposition troisième telle qu'elle est formulée. Nous insistons sur la formulation **"formation générale de BON niveau"**. Elle nous apparaît très juste. Permettez-nous de rappeler ce que nous disions en janvier 1992 lors de l'avis sur les régimes pédagogiques : **"Pour nous, la formation de base doit assurer l'acquisition des connaissances et le développement des habiletés qui sont MINIMALEMENT requises pour s'intégrer dans la société québécoises de manière AUTONOME. Elle réfère donc à un niveau de développement général commun à tous et toutes, garantissant l'acquisition des connaissances essentielles pour réussir son insertion dans notre société (base historique, économique, politique et culturelle) et la maîtrise suffisante d'habiletés génériques (communication, analyse, jugement, résolution de problème, etc.)".**

Bien sûr, la formation générale n'est jamais vraiment complétée, la maîtrise des habiletés génériques est l'affaire d'une vie ; cependant sur ce long continuum de la compétence, il est essentiel de marquer des balises. Les **« profils de sortie»** du secondaire marquent les balises de la formation

de base minimale garantie à tous pour s'intégrer de façon autonome dans notre société. En ce sens, le profil de sortie du secondaire n'a rien à voir avec les préalables des programmes du collégial : il existe en soi, en fonction de la mission première de cet ordre d'enseignement au service de la société et non d'un ordre **"supérieur"**. Le fait que nous devions en plus garantir aux élèves qui le souhaitent l'accès aux formations permettant de répondre aux exigences de l'ordre collégial se rapporte à ce qu'on pourrait appeler un profil de sortie complémentaire.

Ceci étant dit, l'établissement de nos profils de sortie qui définissent ce que le jeune devrait savoir et maîtriser à sa sortie du primaire et du secondaire constituait un préalable à l'exercice que vous nous proposez. Son inexistence préalable fait en sorte que certaines questions soulevées sont difficilement traitables comme la deuxième question des pistes à explorer ainsi que certains aspects des sixième et septième propositions qui ne peuvent être réglés sans ce préalable.

Pour le secondaire, nous soumettons que l'orientation proposée plus loin dans le document, qui modifie les deux cycles et précise la mission respective de ceux-ci, influence le travail à réaliser pour définir le profil de sortie. Il devient essentiel de préciser un **«profil d'étape»** correspondant à la mission du premier cycle tel que défini et un **«profil final»** ou **«de sortie»** pour prendre en compte la mission du second cycle. Il faudra é galement tenir compte du fait qu'il existe un **«profil commun»** correspondant à la formation générale de base et de multiples profils complémentaires ou supplémentaires variables, traduisant la diversité préconisée à l'intérieur du second cycle.

Cette tâche constitue à certains égards un défi de société mais depuis le temps qu'on attend cet outil essentiel, et compte tenu des nombreuses réflexions déjà réalisées à ce propos, nous souhaitons comme il est écrit que son élaboration se concrétise incessamment. D'ailleurs au début des années 1980 la Commission d'études sur l'éducation des adultes (CEFA)

avait proposé, à la suite d'une vaste consultation publique à travers le Québec, une définition des objectifs de la formation de base dont on pourrait très certainement s'inspirer.

Notre association souhaite être associée à ce travail fondamental.

Quant à la deuxième question, même si nous sommes convaincus de la nécessité de déterminer des contenus prioritaires et de procéder à un rééquilibrage de la grille-matière pour tenir compte de l'ensemble des orientations exprimées, nous croyons également que certaines disciplines ou groupes de disciplines pourraient avantageusement faire l'objet d'une réorganisation et d'un recentrage dans une approche de contenu intégré. Cependant, nous ne sommes pas en mesure de nous prononcer tant que les réflexions essentielles et les travaux nécessaires concernant les profils de sortie ne seront pas complétés. C'est pourquoi nous proposons un moratoire sur la grille-matières jusqu'à ce que les profils de sortie soit précisé.

4e proposition	Répartir les cinq années du secondaire sur un premier cycle de trois ans et un second cycle de deux ans.
A.10	Modifier dans le régime pédagogique du secondaire la répartition des cycles d'études.

Nous sommes d'accord avec cette proposition. En janvier 1992, dans le cadre de notre avis sur le régime pédagogique des adultes, nous proposions cette césure. Nous précisions à l'époque la mission du premier cycle ainsi: centré résolument sur la formation de base garantie à tous et à toutes donc porteur d'un programme très homogène offrant peu d'options. Nous présentions le second cycle de deux ans comme porteur

d'une mission différente : prolongement de la formation de base dans une étape plus personnalisée de formation où tous et toutes ne suivent pas le même cheminement compte tenu des voies de sortie multiples de chacun : formation professionnelle diverse ou formation collégiale variée.

5e proposition	Marquer les traits caractéristiques du premier cycle du secondaire.
	et
A.11	Procéder, au premier cycle du secondaire, à la formation de groupes d'élèves stables sous la responsabilité principale d'un «titulaire» ou d'un «tuteur».

Nous sommes d'accord avec le fait qu'il faille marquer auprès des élèves la fin du premier cycle : évaluer rigoureusement leur formation de base, faire le point avec eux, et, au besoin, prévoir des modes de rattrapage ou de mise à niveau. En janvier 1992, dans le contexte de l'avis sur le régime des adultes nous préconisions la mise en place d'une attestation de fin de premier cycle. Nous sommes toujours d'opinion que la fin du premier cycle devrait être marquée par une certification d'étape sous la forme d'une attestation de fin de premier cycle ; nous considérons qu'une telle attestation est stimulante pour l'élève et c'est dans ce seul contexte que nous l'envisageons.

Face à l'action proposée favorisant la formation de groupes stables avec tuteur ou titulaire, nous exprimons notre préjugé favorable. Les groupes stables font d'ailleurs déjà partie de la réalité à plusieurs endroits. Bien qu'il ne faille pas y voir une solution magique, il est clair que cette avenue constitue un cadre respectueux des besoins d'appartenance caractéristiques de cet âge et un mode facilitant de transition. Pour plusieurs, il ne faut pas transporter la césure intégrale à la fin du premier cycle mais plutôt opérer une transition progressive au cours du premier cycle, partant du groupe stable avec tuteur ou titulaire vers le modèle du deuxième cycle. Il faut

être conscient que la mise en place de ce modèle n'est pas facile dans le cadre des conventions collectives actuelles et que celles-ci devront s'ajuster pour faciliter la réalisation de projets variés d'encadrement des jeunes au premier cycle. De plus, les garanties de succès pour l'élève d'une telle formule reposent sur l'adhésion des enseignantes et enseignants et sur leur compétence à exercer ces fonctions de suivi et d'encadrement individuel : il faut donc prévoir le perfectionnement nécessaire et les ressources en conséquence.

Enfin, une telle action ne doit donc pas s'imposer uniformément à la grandeur du Québec mais être favorisée dans le cadre d'une décision et d'une gestion locale. Encore ici, il y a lieu de mettre en lumière le rôle particulier que l'équipe-services éducatifs de la commission scolaire est appelée à jouer auprès de l'équipe-école.

6e proposition Accroître la diversification des cours en 4e et 5e secondaire.

A.12 Proposer un regroupement des matières à options par grands «champs» du savoir.

A.13 Poursuivre le travail d'élagage des cours préalables du collégial.

A.14 Varier les approches pédagogiques, à l'intérieur du cadre de la formation générale offerte aux jeunes de 4e et 5e secondaire.

Cette proposition va dans le sens des orientations que notre association exprimait en janvier 1992 dans l'avis sur les régimes pédagogiques. Nous sommes donc en soi d'accord avec la diversification souhaitée et la démystification des sciences et mathématiques proposée ; cependant elle

ne sera possible qu'à la condition que les **"profils de sortie"**, qui demeurent pour l'instant à élaborer, conduisent à une grille-matières qui dégagera réellement de l'espace. Il faut relier nos propos avec ceux exprimés à la troisième proposition, portant sur la visée d'une formation générale de bon niveau et les profils de sortie.

Nous sommes également d'accord avec l'idée soumise des «champs» du savoir et également avec l'incitation à parcourir au moins deux «champs». Il nous semble que l'exploration d'un «champ» du savoir suppose que l'élève y consacre un temps minimal pour que ce soit significatif sans dépasser un temps maximal qui transformerait l'exploration en concentration ; concrètement nous comprenons que l'élève devrait être en mesure d'y consacrer entre huit et seize unités. Comme il est souhaitable qu'il parcour au moins deux «champs», il faudrait donc que le curriculum des quatrième et cinquième années du secondaire dégage au moins vingt-quatre unités à cette fin ; ces unités formeront ce que l'on a désigné sous l'expression **«la partie variable du profil de sortie»** à la troisième proposition.

Même s'ils ne sont pas encore définis, il nous semble de prime abord que le **«profil de sortie commun de la fin du premier cycle»** et **«la partie commune du profil de sortie du second cycle»**, qui garantiront à tous et toutes la maîtrise des compétences générales nécessaires pour s'insérer de façon autonome dans la société, nécessiteront un temps d'apprentissage qui laissera place à l'atteinte de l'objectif de cette proposition. Cependant nous suggérons d'attendre la fin des travaux sur les profils de sortie avant d'aller de l'avant avec cette action.

Nous appuyons sans réserve la poursuite du travail d'élagage des cours préalables du collégial et nous insistons sur le fait que **"si l'on veut faire plus de place aux options au second cycle du secondaire, cet élagage est déterminant"**.

Nous croyons également qu'il est souhaitable de varier les approches pédagogiques et nous tenons à souligner qu'à cette fin le milieu devra compter sur une équipe-services éducatifs, au sein de la commission scolaire, capable de soutenir et d'appuyer l'équipe-école dans la recherche, l'identification, la mise en oeuvre, et l'évaluation de ces diverses approches.

7e proposition **Réviser les règles d'obtention du diplôme d'études secondaires.**

A.15 **Inscrire les règles de sanction proposées dans le régime pédagogique du secondaire.**

A.16 **Revoir le contenu des programmes de mathématiques de 4e et 5e secondaire.**

Nous approuvons la proposition de réviser les règles d'obtention du diplôme ; nous sommes d'accord avec le cumul des unités exclusivement issues du second cycle ; d'accord avec le cumul d'au moins cinquante-quatre unités (nous proposions cinquante-six en janvier 1992). Par contre, nous proposons que les matières à réussite obligatoire soient les suivantes :

- langue maternelle de 5e,
- langue seconde de 5e,
- mathématiques de 4e,
- histoire du Québec et du Canada de 4e.

Nous considérons qu'il est normal et souhaitable que les langues maternelle et seconde ainsi que les mathématiques (les langages de base) soient ciblées pour l'obtention du diplôme. Cependant nous considérons que les mathématiques dont il est question ici doivent être de bon niveau,

c'est-à-dire qu'elles doivent viser une formation qui corresponde aux compétences requises de tout citoyen et citoyenne pour s'insérer efficacement dans notre société. C'est la formation de base en mathématiques que nous devons garantir et cela n'a rien à voir avec les préalables du collégial. Une telle visée de formation en mathématiques peut et devrait, à notre avis, se réaliser à l'intérieur de la séquence des quatre premières années du secondaire ; c'est pourquoi nous proposons ce seuil pour l'obtention du diplôme.

De plus, il nous apparait souhaitable, dans le cas des mathématiques, d'atteindre la maîtrise des compétences souhaitées en quatrième secondaire de manière à garantir l'existence d'une soupape de réalisation à l'élève qui en aurait besoin au cinquième secondaire.

Il va donc de soi que nous appuyions l'action qui vise à revoir le contenu des programmes de mathématiques; c'est uniquement à cette condition que nous acceptons l'introduction de cette discipline pour l'obtention du diplôme.

Nous appuyons également le statut particulier donné à l'histoire du Québec et du Canada ; il nous apparaît normal et souhaitable de conférer à cette discipline un tel statut dans l'obtention du diplôme : il en va du respect d'un peuple pour son passé et son avenir.

Par ailleurs, nous nous opposons à donner un statut particulier aux sciences physiques en les ciblant pour l'obtention du diplôme ; rien à notre avis ne justifie un tel statut que d'aucuns voudraient voir attribuer aux arts, aux sciences humaines, etc. Que l'on garantisse à tous et à toutes la maîtrise des compétences jugées nécessaires dans ce domaine du savoir, comme dans les autres, pour assurer une insertion réussie dans notre société , ça va ; qu'on offre aux jeunes qui en ont besoin l'accès aux contenus de ce domaine ciblés comme préalables à certains programmes collégiaux, ça va ; mais cibler ce domaine pour l'obtention du diplôme n'est pas souhaitable.

Nous sommes d'avis que les mêmes règles de sanction devraient aussi s'appliquer aux élèves de l'éducation des adultes. Toutefois, nous souhaiterions revenir sur ces règles lorsque les profils de sortie seront précisés dans chacun des secteurs, des jeunes et des adultes.

8e proposition	Promouvoir une gestion pédagogique qui mette en valeur les responsabilités professionnelles des enseignantes et des enseignants, ainsi que celles des directeurs et des directrices d'école.

Nous sommes d'accord avec **"ce qui est visé"** par cette proposition. **"Si l'on veut que l'école avance, il faut mettre en place les conditions qui permettront aux agents de première ligne dans les écoles d'exercer au mieux leur responsabilité professionnelle"**, dit le document. Nous exprimons fortement notre accord en mettant en lumière le fait que, parmi ces conditions, il y ait la garantie d'un support, d'un soutien, d'une expertise, d'une coordination assumée par la commission scolaire au service de l'équipe-école.

A.17	Donner des clés pour réinterpréter les programmes d'études actuels.
A.18	Revoir le processus d'élaboration et de révision de programmes.

Globalement nous sommes d'accord avec les deux actions identifiées. Certains programmes gagneraient à être réorganisés dans une approche plus intégrée ; d'autres effectivement mériteraient de distinguer ce qui est essentiel, complémentaire et facultatif pour faciliter l'objectif de permettre à chacun et chacune de réaliser le maximum du cheminement qui lui est possible en tenant compte du seuil minimal requis. Nous approuvons

l'approche qui situe la responsabilité du Ministère au niveau de l'identification des compétences à acquérir et des contenus à enseigner, bref, au niveau des résultats, et qui responsabilise les milieux quant aux approches et méthodes pour atteindre ces résultats.

Nous tenons à préciser que notre appui suppose que le Ministère ne se limite pas, dans l'identification des compétences à acquérir, à une définition squelettique réduite à sa plus simple expression : il doit assumer pleinement sa responsabilité de fixer les résultats attendus. Il ne faut pas refaire l'histoire et retourner aux programmes-cadres des années 1970 qui avaient entraîné une trop grande diversité. Le ministère doit décrire les compétences à acquérir et les contenus à enseigner de manière précise afin d'assurer l'uniformité des résultats.

Le transfert des responsabilités aux commissions scolaires, quant aux approches et méthodes, et leur encadrement supposent que le Ministère assure aux milieux les moyens pour assumer ces nouvelles responsabilités didactiques et pédagogiques.

A.19 Redonner aux enseignants et enseignantes une meilleure part dans l'évaluation et dans les examens.

Nous sommes d'accord avec le fait que le Ministère continue de proposer des épreuves uniques dans les matières exigibles pour la sanction en quatrième et cinquième année du secondaire. Nous sommes tout à fait d'accord avec le fait que, dans ces épreuves, la part des réponses dites rédigées ou construites soit augmentée ; il en va de la crédibilité du diplôme qui garantit la maîtrise d'habiletés génériques de base. La partie plus ouverte de telles épreuves entraîne nécessairement que les clés de correction, compte tenu des compétences à vérifier, ne peuvent être aussi pointues et univoques que pour les parties à choix multiples ; il y a place dans ce contexte au jugement ; il faut donc se donner les moyens d'assurer l'équité et la justice quel que soit l'endroit où se réalisera l'évaluation :

ceci passe par des approches de corrections collectives, de double ou triple corrections, ou autres moyens. Cette assurance d'équité et de justice doit être constante.

Par contre, pour nous, il est clair que l'évaluation formative exercée en cours de formation est du ressort exclusif de l'enseignant. L'évaluation sommative est du ressort de la commission scolaire ou du Ministère et elle se réalise dans le cadre de la politique ministérielle ou dans le cadre de la politique de la commission scolaire ; elle fait appel à la collaboration et à l'expertise des enseignants dans la mesure du possible.

A.20 Appuyer les projets d'école novateurs.

Nous sommes d'accord avec cette action d'autant plus que nos membres se retrouvent souvent au coeur de ces projets avec l'équipe-école. Nous souhaitons que la lourdeur d'approbation soit réduite à sa plus simple et essentielle expression. Il faut être conscient que la marge de manoeuvre qu'exprimera ou non la grille-matières est déterminante à cet égard.

A.21 Assurer la présence des enseignants et des enseignantes dans les lieux où sont prises les décisions importantes concernant leur profession.

Nous sommes d'accord avec cette action. Nous insistons cependant sur l'importance de répondre aux besoins de perfectionnement des enseignants en exercice, en particulier dans le contexte de cette réforme. De plus nous affirmons la variété des besoins locaux et régionaux qui doit entraîner une programmation et une réalisation d'activités différenciées.

Enfin nous exprimons notre confiance en ce domaine dans des comités multi-agents qui assurent la présence de représentants de la commission scolaire.

A.22	Favoriser la diversification des tâches du personnel enseignant.

Nous sommes d'accord avec l'action proposée ; nous comprenons que, lorsque l'on mentionne la production de matériel didactique comme nouvelle tâche à inclure, nous faisons référence à la production d'outils pour l'équipe, le milieu, et non à la production d'outils individuels d'enseignement.

4e section : DES PISTES À EXPLORER

1e question	L'apprentissage de l'anglais, langue maternelle.

L'Association n'a pas abordé cette question considérant qu'elle ne possède pas l'expertise nécessaire au sein de ses membres.

2e question	La détermination des contenus prioritaires et le rééquilibrage de la grille-matières.

Cette question a déjà été traitée (voir 3e proposition)

3e question L'accès à la formation professionnelle pour les jeunes.

Q.3.1 Doit-on permettre aux jeunes de moins de 16 ans de s'inscrire à certains programmes de formation professionnelle ?

Notre réponse est NON. Compte tenu de l'âge d'accès au marché du travail, il faut être conscient que tôt ou tard leur âge les rattrapera ; il est préférable que ce soit tôt plutôt que tard. Nous voulons dire qu'il est préférable que le jeune retarde son accès à la formation professionnelle et complète sa formation générale à quinze ans plutôt que d'attendre, dans l'antichambre du marché du travail, d'avoir dix-huit ans. Pour les 2300 jeunes relevés dans le document, il nous semble qu'on soulève un faux problème car la presque totalité des jeunes ayant réussi leur quatrième secondaire à quinze ans ne se dirige pas, de toute manière, vers la formation professionnelle. Pour ceux et celles qui sont susceptibles de décrocher parce qu'ils ont de la difficulté à se raccrocher à l'école et son modèle académique à partir des troisième et quatrième années du secondaire, la solution nous semble être beaucoup plus la voie technologique, qui permet la poursuite du projet de formation générale dans un cadre plus satisfaisant et intéressant pour ces jeunes : des exemples de réussite impressionnante militent en ce sens.

Bien sûr, il peut exister des cas exceptionnels de jeunes qui ont acquis un niveau de maturité suffisant et la formation académique requise; parfois des jeunes ont évolué dans un milieu familial intimement lié au métier ; dans ces cas d'exception, où le refus de l'accès à la formation professionnelle n'est pas justifié, nous proposons la mise en place d'une politique de dérogation, gérée localement, comme il en existe par exemple pour l'âge d'entrée à l'école. Notre système doit se doter d'outils fonctionnels pour être en mesure de gérer l'exception justifiée plutôt que de transformer la règle d'application générale.

Q.3.2 Faut-il revoir en profondeur les conditions d'admission à la formation professionnelle ?

Nous ne croyons pas qu'il y ait lieu de revoir les conditions d'admission en formation professionnelle. Toutefois la commission scolaire devrait détenir un certain pouvoir discrétionnaire dans le cas de pénurie de main-d'oeuvre.

Q.3.3 Doit-on faciliter aux élèves inscrits en formation professionnelle la possibilité de poursuivre simultanément leur formation générale ?

Nous ne considérons pas souhaitable de favoriser une telle approche si elle signifie le retour possible à un modèle de cours professionnel et général intégrés ; de plus, dans la pratique, elle nous apparaît difficilement gérable. Cependant, s'il s'agit ici de permettre à quelqu'un d'entreprendre sa formation professionnelle malgré un préalable manquant à la condition qu'il réalise concurremment ce préalable, nous n'y voyons aucun problème. Par ailleurs, nous soulignons que notre système offre déjà la possibilité de poursuivre simultanément une formation professionnelle et des éléments de formation générale ; la formation continue disponible à l'éducation des adultes ou via la formation à distance permet pour quelqu'un qui en a besoin, par exemple, de compléter des préalables requis par le collégial concurremment à la poursuite d'un programme professionnel. De ce point de vue, la question ne se pose pas.

Q.3.4 Doit-on offrir de nouveaux programmes de formation professionnelle pour des occupations de faible complexité ?

Nous devons prendre les moyens pour garantir à la plus vaste majorité possible l'accès à un diplôme d'études secondaires (DES ou DEP). Cependant, nous devons reconnaître qu'il existe une minorité pour qui cet objectif n'est pas réaliste ; il ne faut pas les abandonner à leur sort. Nous ne parlons pas ici des jeunes pour qui la difficulté de compléter le cheminement scolaire réside moins dans leur capacité que dans le style académique qui ne leur convient pas ; pour ceux-ci, nous le soulignions précédemment, des alternatives comme la voie technologique sont susceptibles de leur permettre l'atteinte des objectifs de formation générale de base préalable à la formation professionnelle. Nous parlons des autres qui ne peuvent pas envisager par quelque voie que ce soit de compléter la quatrième année du secondaire.

Nous devons envisager deux types de solutions pour eux. Pour ceux qui sont en mesure de compléter l'atteinte des objectifs du premier cycle (troisième secondaire) il serait souhaitable de développer plus de programmes de formation professionnelle exigeant ce niveau de formation antérieure ; actuellement la dizaine de programmes existants sont probablement insuffisants.

Pour ceux dont le seuil de la troisième année du secondaire est inaccessible, il y aurait lieu de développer des programmes d'enseignement préparatoire à l'emploi qui ne seraient pas des programmes de formation professionnelle. Il s'agit plutôt de programmes visant l'insertion dans des occupations de faible complexité sur le marché du travail ; sous la responsabilité de la formation générale, ces programmes, assimilables à des cheminements particuliers, permettraient à ces jeunes d'atteindre un profil de sortie, le leur. Il est à noter que de telles approches existent déjà ; malheureusement, après avoir fourni le maximum de ressources à ces jeunes aux capacités limitées, après les avoir amenés le plus loin possible

en formation générale et avoir, dans bien des cas, réussi leur insertion sociale et professionnelle dans des occupations de faible complexité (ce qui correspond à la définition de la réussite que notre système scolaire devrait se donner dans ces cas), malheureusement, disions-nous, ces jeunes ne sont jamais comptabilisés dans les diplômés et ils se retrouvent statistiquement dans la catégorie des échecs de notre système. Notre façon de comptabiliser doit être revue et corrigée à cet égard.

Nous suggérons de réunir un groupe de partenaires du monde du travail pour identifier avec eux les diverses fonctions de faible complexité qui se retrouvent dans notre marché du travail ; de s'engager à développer des programmes d'insertion utilisant l'approche de stages et d'alternance en concertation avec l'entreprise ; de fournir aux jeunes qui réussiront **"leur"** profil de sortie une attestation conjointe émise par la commission scolaire et l'employeur concerné.

Q.3.5 Faut-il réserver des places en formation professionnelle pour les jeunes en cours de formation ?

Il est vrai que les jeunes éprouvent dans certains programmes de la difficulté à être admis parce que le processus de sélection favorise les adultes. Cependant il faut prendre conscience que cette situation s'explique en bonne partie par les règles de financement qui prévalent actuellement. Comme le financement repose sur la sanction, les responsables cherchent à sélectionner les candidats offrant le plus de garantie de persévérance ; or ce sont les adultes à cause de leur motivation, de la sûreté de leur choix de formation, etc. Nous reconnaissons que cette situation exprime une incohérence de notre système puisqu'elle ne favorise pas la continuité de la formation chez le jeune. Nous avons des responsabilités face à ces jeunes et nous répondons oui à la question. Il faudra revoir les règles actuelles de financement à cause du plus faible taux de persévérance des jeunes. Nous sommes

d'accord pour que le Ministère impose de réserver des places aux jeunes mais il ne peut exiger en même temps un niveau optimum d'efficacité à travers son financement.

4e question L'évaluation et l'imputabilité de l'école

Q.4.1 Doit-on faire en sorte que l'évaluation et la reddition de comptes s'effectuent sur tous les éléments importants de la vie scolaire?

L'ensemble des questions soulevées dans cette section sont à considérer. Elles vont dans le sens de la décentralisation. Il est cependant nécessaire de poursuivre la réflexion sur ces questions avant d'indiquer des voies précises. La reddition de comptes doit porter sur quels éléments, comment doit-elle être effectuée, à qui doit-elle s'adresser? Autant de questions qu'il faudra approfondir.

3 *ET FINALEMENT...*

D'entrée de jeu nous avons exprimé notre déception face au document qui ne comporte pas de vision globale de l'école et qui aborde à la pièce certains aspects liés à la réussite éducative.

Nous croyons que l'exercice est à refaire dans une approche plus compréhensive de l'école.

Les profils de sortie qui expriment fondamentalement la mission de l'école primaire et secondaire nous semblent des préalables plus que souhaitables pour refaire l'exercice. N'est-il pas plus normal de fixer les objectifs et d'identifier les voies et moyens après s'être entendu sur la mission? Il nous semble qu'il faut lever cette hypothèque sur le projet pour assurer l'adhésion du milieu, facteur essentiel de sa réussite.

Il est difficilement acceptable qu'un tel projet soit silencieux au sujet des élèves en difficultés d'apprentissage et d'adaptation et même au sujet de ceux pour qui, tout simplement, l'obtention d'un diplôme d'études secondaires se situe au-delà de leurs limites. En refaisant l'exercice, il faudra indiquer à l'école qu'elle doit relever le défi de la réussite éducative pour tous et non seulement cibler l'obtention du diplôme pour la plupart.

Il est surprenant que les services complémentaires soient absents et ne fassent pas l'objet d'actions car ils font partie des outils à utiliser pour assurer l'atteinte de notre objectif de développement intégral du jeune dans un climat facilitant. Le prochain exercice devra les prendre en compte.

L'école secondaire est au service des jeunes et des adultes dans une perspective de formation continue. Le document donne l'impression qu'il s'agit de deux mondes complètement parallèles au sein de l'école, voire deux solitudes. En reprenant l'exercice, il est essentiel que l'harmonisation des règles de sanction soit considérée et résolue ; on ne peut pas faire

comme si l'autre n'existait pas ou se contenter de régler la question après coup.

Au-delà des changements systémiques, des ajustements structurels et des nouveaux partages de responsabilité, la réussite de l'école passe par la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève. Un nouvel exercice devrait prévoir l'affirmation de cette réalité et prévoir des actions en termes de perfectionnement et de tâche qui amélioreraient la situation vécue.

Au moment de reprendre l'exercice, il faudra également prévoir l'interpellation des partenaires de l'école que sont les parents et les intervenants des réseaux sociaux du milieu. Des actions favorisant une meilleure synergie entre les intervenants du milieu devront être identifiées. D'autres pour aider les parents à aider l'école devront être mises de l'avant ; on peut ici songer peut-être à la mise en place de groupes d'entraide regroupant des parents dont les enfants réussissent bien et moins bien.

Nous n'avons pu dans le cadre de la présente consultation développer ces aspects qui auraient dû, selon nous, se retrouver dans **"Faire avancer l'école"**. Nous souhaitons dans un proche avenir avoir l'occasion de revenir sur ceux-ci et, en ce sens, nous recommandons que l'exercice en cours soit repris dans une approche plus intégrée qui nous donnera les moyens de faire réellement avancer l'école.

Il y a deux autres aspects qui nous sont apparus négligés dans le document soumis. Il s'agit de la reconnaissance de la responsabilité de la commission scolaire et l'identification des moyens accordés aux milieux pour qu'ils puissent assumer efficacement les responsabilités que le Ministère propose de leur transférer. Nous nous attarderons un peu plus sur ces deux aspects.

L'Association est heureuse de constater le choix de la décentralisation qui est exprimé tout au long du document et qui se traduit par la définition de nouveaux rôles pour le Ministère et ses partenaires que sont les

commissions scolaires et leurs é coles. L'État fixe les résultats à atteindre, précise le cadre général de réalisation, fournit les ressources suffisantes pour les atteindre et évalue la performance de ses partenaires. Les commissions scolaires et les écoles identifient et mettent en oeuvre les voies et moyens qu'elles jugent les plus pertinents et efficaces pour remplir leur mandat et rendent compte à la population et au Ministère de leur performance.

Certains, à la lecture du document, seraient tentés d'y voir l'émergence d'un système décentralisé au point où il n'existerait plus que le Ministère et l'école. Ce serait une grave erreur. Les solutions efficaces et durables aux problèmes qui confrontent l'école passent sans aucun doute par la décentralisation. Il est vrai que la responsabilisation accrue des enseignantes et des enseignants constitue la pierre angulaire. Tout le monde reconnaîtra que l'équipe-école est la mieux placée pour diagnostiquer la situation problématique vécue par l'élève et l'école. Mais dans ce nouveau contexte, pour assumer pleinement sa responsabilité au niveau des voies et moyens, le milieu doit compter sur des ressources professionnelles de soutien adéquates. Il ne faut pas abandonner l'équipe-école ; il faut la supporter. Le document est trop silencieux sur cet aspect. Il doit affirmer clairement la responsabilité de la commission scolaire et de ses services dans le prolongement de la loi sur l'instruction publique qui est explicite à cet égard. C'est d'ailleurs la commission scolaire qui est en mesure d'assurer la mobilisation de l'équipe-école autour d'objectifs communs ; c'est elle qui est en mesure de garantir la cohérence aux élèves qui, est-il nécessaire de le rappeler, ne sont pas captifs d'une classe ni d'une école donnée.

Dans l'esprit de la loi 107, l'école est imputable à sa commission scolaire et aux parents de ses élèves et la commission scolaire est imputable au Ministère et à la population de son territoire. Elles doivent avoir les moyens de leur imputabilité.

Tout au long du document, les enseignantes et enseignants et plus largement l'équipe-école sont interpellés. Que ce soit au moment

d'affirmer les directions deux et trois, ou dans le cadre de la première proposition sur le renforcement du français, en affirmant qu'il faut laisser aux spécialistes de l'enseignement une réelle marge de manoeuvre pour adopter l'approche pédagogique qui convient le mieux. Que ce soit à la proposition cinq où une action est proposée en faveur de la formation de groupes stables d'élèves sous la responsabilité d'un titulaire ou d'un tuteur, ou encore à la sixième proposition sur la diversification du second cycle en préconisant des approches pédagogiques variées. Enfin, dans l'ensemble de la proposition huit qui fait la promotion d'une gestion pédagogique mettant en valeur les responsabilités professionnelles de l'équipe-école.

Dans chacun de ces cas, il nous semble important de souligner le rôle essentiel qu'est appelé à jouer l'équipe de la commission scolaire auprès de l'équipe-école. Un rôle de support et d'encadrement dans la recherche, l'identification, la mise en oeuvre et l'évaluation des moyens et des approches pour atteindre la réussite éducative visée.

D'un autre point de vue, la responsabilisation des milieux dans l'identification des voies et moyens à privilégier pour atteindre les objectifs suppose qu'ils auront les ressources suffisantes pour assumer leurs nouvelles responsabilités. Nous comprenons que le Ministère se dégage d'un ensemble de fonctions liées au développement et à l'encadrement des approches pédagogiques et des moyens d'enseignement. Une telle décentralisation de fonctions, toute souhaitable qu'elle puisse être, doit s'accompagner d'une décentralisation des ressources conséquentes, sinon elle est vouée à l'inefficacité, à l'anarchie, voire à l'échec. L'absence de considérations à cet égard dans le document est plus qu'inquiétante et devra être corrigée au moment de refaire l'exercice.

Nous affirmons que ce sont d'abord les personnes de la commission scolaire qui font la différence, c'est-à-dire TOUS les acteurs du système, notamment les personnels de l'école, les cadres et les hors-cadres. Ce sont ces personnes qui constituent la variable clé dans l'avancement de l'école. **SE DONNER LES MOYENS DE FAIRE AVANCER L'ÉCOLE**, c'est

d'abord et avant tout donner à ces personnes les moyens d'assumer pleinement leur responsabilité professionnelle.

Les cadres scolaires du Québec sont conscients que les propositions soumises modifient fondamentalement le rôle de tous les acteurs, y compris le leur. Face aux nouveaux défis proposés à l'école québécoise, les jeunes et les adultes du Québec pourront compter sur nous pour faire avancer l'école à la condition qu'on **SE DONNE LES MOYENS DE FAIRE AVANCER L'ÉCOLE.**

L'EXERCICE AUQUEL NOUS AVONS ÉTÉ CONVIÉS EST INCOMPLET. Nous souhaitons qu'il soit repris dans les prochains mois dans une approche intégrée qui tiendra compte de tous les aspects de la réussite éducative. Nous croyons qu'on peut se donner le temps de faire avancer l'école.